

Wigger, Lothar

Was haben Pädagogik-Studenten gelesen?

Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 5, S. 791-801



Quellenangabe/ Reference:

Wigger, Lothar: Was haben Pädagogik-Studenten gelesen? - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 5, S. 791-801 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-70077 - DOI: 10.25656/01:7007

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-70077>

<https://doi.org/10.25656/01:7007>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 43 – Heft 5 – September/Oktober 1997

Thema: Ästhetik und Bildung – Praxisformen und Wahrnehmungsweisen

- 697 CORNELIE DIETRICH/KLAUS MOLLENHAUER
Musikalische Figuren als Selbstbeschreibungen im späten Kindesalter
- 713 HORST WEBER
Entwerfendes Lernen in Improvisationen von Kindern. Kommentar zu C. Dietrich und K. Mollenhauer
- 721 MICHAEL PARMENTIER
Das gemalte Ich. Über die Selbstbilder von Rembrandt
- 739 YASUO IMAI
Massenmedien und Bildung. Eine pädagogische Interpretation der Adorno-Benjamin-Kontroverse

Thema: Pädagogik in Lehre und Ausbildung

- 759 KLAUS-PETER HORN/CHRISTIAN LÜDERS
Erziehungswissenschaftliche Ausbildung zwischen Disziplin und Profession. Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt
- 771 HELGA HAUENSCHILD
Zur sozialwissenschaftlichen Wendung im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot
- 791 LOTHAR WIGGER
Was haben Pädagogik-Studenten gelesen?
- 803 EDWIN KEINER/MANFRED KROSCHER/HEIDI MOHR/REGINE MOHR
Studium für den Beruf? Prospektiven und Retrospektiven von Pädagoginnen und Pädagogen

Besprechungen

- 829 ADALBERT RANG
Volker Kraft: Pestalozzi oder das Pädagogische Selbst. Eine Studie zur Psychoanalyse pädagogischen Denkens
- 835 UWE UHLENDORFF
Christian Niemeyer/Wolfgang Schröder/Lothar Böhnisch (Hrsg.): Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse
- 840 MICHAEL KNOLL
Laurel N. Tanner: Dewey's Laboratory School: Lessons for Today
- 843 GERT HULLEN
Harry Friebel/Heinrich Epskamp/Roswitha Friebel/Stephan Toth: Bildungsidentität. Zwischen Qualifikationschancen und Arbeitsplatzmangel. Eine Längsschnittuntersuchung

Dokumentation

- 845 Pädagogische Neuerscheinungen

Was haben Pädagogik-Studenten gelesen?

Zusammenfassung

Das Leseverhalten von Studierenden und die im Studium rezipierten Pädagogiken sind kaum bearbeitete Themen der Forschung. Dabei könnte eine empirische Untersuchung Aufschluß darüber geben, welche Pädagogiken wirklich angeeignet werden. Wenn erste Interpretationen der Befunde eines Pretests nicht täuschen, dann ist die Rezeption pädagogischer Literatur von Studierenden der Erziehungswissenschaft entscheidend geprägt durch die unterschiedlichen Studiengänge (Diplom, Lehramt Primarstufe, Lehramt Sekundarstufen) und weniger durch ein gemeinsames disziplinäres oder professionelles Selbstverständnis; dann beschränken die Studierenden ihre Lektüre zumeist auf das im Studium und für die Prüfungen Erforderliche. Die Folge ist eine Spezialisierung und Fragmentarisierung des Wissens.

1. Einleitung

Wesentliches Merkmal eines Hochschulstudiums ist die akademische Freiheit. Der Freiheit von Forschung und Lehre entspricht – zumindest in einigen Disziplinen, Studiengängen, -teilen oder -abschnitten – die Freiheit des Studierens: Nicht nur Studienziel und Studienfächer sind selbst gewählt, auch die Beschäftigung mit disziplinären Teilgebieten und thematischen Schwerpunkten, mit Fragestellungen und Methoden ist freigestellt. Und womit beschäftigen sich angehende Pädagogen, wofür interessieren sie sich? Was studieren sie wirklich? Welche Pädagogik eignen sie sich an?

Man kann diese Fragestellung für überflüssig halten, insofern Studien- und Prüfungsordnungen, Lehrangebot und absolvierte Prüfungen, die Geschichte der Disziplin und der aktuelle Forschungsstand der Wissenschaften die Pädagogik ausmachen, die vermittelt und angeeignet wird. Aber Studien- und Prüfungsordnungen setzen nur einen äußeren Rahmen für ein selbstbestimmtes und selbst zu verantwortendes Studieren, sie formulieren Minimalbedingungen zur Erlangung von Abschlusßzertifikaten und damit verknüpfte Berechtigungen.

Die Pluralität von wissenschaftlichen Ansätzen und Theorien, die Vielzahl universitärer Veranstaltungen und die Gesamtheit des in Bibliotheken angesammelten Wissens sind Angebote zur Rezeption und Auseinandersetzung. Wie Anforderungen eingelöst werden und wie Angebote angenommen werden, ist nicht vorgegeben. Es werden Prüfungen absolviert und Berechtigungen erworben, Vorlesungen und Seminare belegt und teilweise auch besucht, Scheine gemacht, Bücher ausgeliehen und wohl auch gelesen, für Hausarbeiten und Referate Texte herangezogen und zitiert –, und welche Pädagogiken werden dabei rezipiert und angeeignet?

Von Interesse ist die Frage, was Pädagogik-Studenten lesen bzw. gelesen ha-

ben, besonders unter der Perspektive, welche Pädagogiken sich auf seiten der Rezipienten unter den Bedingungen eines breiten und heterogenen Angebots wissenschaftlicher Literatur konstituieren. Die Identität der Disziplin ist fraglich geworden (vgl. HORN/WIGGER 1994), angesichts des Verlustes ihres traditionellen normativen Kerns (vgl. FLITNER 1976), angesichts ihrer Ausdifferenzierung in Subdisziplinen und Arbeitsfelder ohne Gemeinsamkeit (vgl. LENZEN 1994a), angesichts eines als Beliebigkeit erscheinenden theoretischen und methodischen Pluralismus (vgl. HOFFMANN 1994; TENORTH 1994), so daß nur noch ein gemeinsamer Name der Disziplin übriggeblieben zu sein scheint (vgl. BENNER 1983; HEID 1987; BREZINKA 1989). Diese heterogene Disziplin, die an ihrer Identität zweifelt und nach ihrer theoretischen Identität sucht (vgl. VOGEL 1989), ist Medium von beruflicher Ausbildung und pädagogischer Bildung, deren Einheit vielleicht nur durch die formalen Bedingungen der Studien- und Prüfungsordnungen aufrechterhalten zu sein scheint. „Es gibt keinen Kanon“, wie J. HENNINGSEN einmal angesichts einer kleinen Rundfrage unter Kollegen über bedeutsame Bücher der Erziehungswissenschaft der letzten 15 Jahre resümiert hatte (1980, S. 16). Und welcher „Kanon pädagogischen Wissens“ hat sich unter diesen nur angedeuteten Voraussetzungen auf seiten der Absolventen herauskristallisiert? Anhand welcher Literatur haben sie sich ihr pädagogisches Wissen erworben, wie haben sie aus dem unüberschaubaren Angebot an Literatur in Veranstaltungen und Bibliotheken, auf Literaturlisten und dem Büchermarkt selektiert? Was war ihnen im Studium wichtig in Hinblick auf Scheinerwerb und Prüfungen wie auch unabhängig von diesen Hinsichten?

Zu den Prämissen der hier vorgestellten Überlegungen gehört, daß (a) die Beschäftigung mit Literatur ein wesentlicher Bestandteil eines wissenschaftlichen Studiums und relevant für den Erwerb professioneller Kompetenz und zur pädagogischen Bildung ist und daß (b) die Aneignung des Fachwissens und die Bestimmung eines eigenen professionellen Standorts sich nicht allein aus Anforderungen und Angeboten ergeben und erklären lassen. Ziel einer eigenen Untersuchung wäre zunächst eine Beschreibung der in den Pädagogen-Ausbildungen angeeigneten Pädagogiken unter Berücksichtigung der Literaturrezeption während des Studiums. Anforderungen und Angebote können dabei als Bedingungen verstanden werden, die Gemeinsamkeiten garantieren wie auch Differenzen erlauben: Differenzen aufgrund unterschiedlicher Studiengänge (Diplom, Magister, Promotion, die verschiedenen Lehrämter) wie auch Differenzen aufgrund unterschiedlicher lokaler universitärer Kulturen. In den Anforderungen und Angeboten spiegeln sich auch disziplinäre Entwicklungen, Trends des Zeitgeists und allgemeine, historische Kontexte. Andererseits werden diese Gemeinsamkeiten und Differenzen relativiert oder überformt durch individuelle Bildungsziele und Interessen, Berufsbilder und Studienkarrieren. Wie, das wäre eine auf empirischer Grundlage zu beantwortende Frage.

2. Zum Forschungsstand

Das Leseverhalten von Studenten und die im Studium rezipierten Pädagogiken sind weitgehend unerforscht. Die traditionelle pädagogische Forschung im Hochschulbereich war lehrer- und lehrmethodenorientiert. Zwischen Lehren

und Lernen gibt es aber nicht mehr als nur eine indirekte Beziehung. Aus guten Gründen hat sich die pädagogische Forschung heute mehr den Studenten und ihrem Lernen als den Hochschullehrern und den Lehrmethoden zugewendet und versucht, auch die unterschiedlichen Inhalte und Kontexte des Lernens zu berücksichtigen (vgl. HOUNSELL 1983). Was Studierende der Erziehungswissenschaft an den Universitäten lernen, wird allerdings vom Fach kaum – und wenn, dann in der Perspektive von Studien- oder Prüfungsordnungen – diskutiert (vgl. LÜDERS 1989). STURZENHECKERS studienbiographische Längsschnittuntersuchung einiger Diplompädagogik-Studenten (1993, 1994) thematisiert das Dilemma einer erziehungswissenschaftlichen Ausbildung für pädagogische Berufe, vernachlässigt aber die Literaturrezeption.

So ist OEHLISCHLÄGERS Feststellung von 1977 zur Lehrerbildung immer noch zutreffend und läßt sich auch für die Ausbildung von Diplompädagogen verallgemeinern: „Die Bücher, entlang derer die Ausbildung der Hochschüler in Sachen Lehrerbildung betrieben wurde, sind (einschließlich der die gegenwärtige Ausbildung beherrschenden ‚Studienbücher‘) weitgehend unbekannt. Zwar sind Tendenzen der Literaturrezeption in der Geschichte der Ausbildung der Lehrer benennbar und nachweisbar, aber konkrete Titel von Publikationen, die in Phasen verschiedener Rezeptionstendenzen rezipiert wurden, sind nicht dokumentiert und zumeist nur punktuell aus verstreuten Hinweisen rekonstruierbar. ... Die Geschichte der Pädagogikrezeption in der Lehrerbildung unter besonderer Berücksichtigung von Rezeptionsbarrieren und -verzögerungen und ihren politischen und hochschulpolitischen Gründen etc. ist nicht geschrieben worden“ (OEHLISCHLÄGER 1977, S. 16ff.).

OEHLISCHLÄGERS Interesse galt insbesondere der Literaturrezeption von praktizierenden Lehrern, also der spezifischen Selektion von Literatur während Studium, Referendariat und Berufspraxis aus ihrer beruflichen Perspektive.¹ OEHLISCHLÄGERS und STEINBRINKS Untersuchung liegt aber nicht nur über 20 Jahre zurück, ihre Befragung beschränkte sich auch auf eine spezifische Gruppe von Pädagogen und konzentrierte sich auf den Aspekt der Praxisrelevanz von pädagogischer Literatur aus retrospektiver beruflicher Sicht.

Die den folgenden Überlegungen² vorausgehende Fragestellung setzt nicht

- 1 OEHLISCHLÄGER und STEINBRINK haben von Oktober 1972 bis März 1973 eine Befragung von Grund- und Hauptschullehrern an über 119 Schulen durchgeführt, um „Strukturen und Trends der wissenschaftlichen Literaturrezeption (der Berufsliteratur) von Volksschullehrern in Abhängigkeit von Bedingungen und Funktionen der pädagogischen Ausbildung und Berufspraxis aufzuzeigen“ (OEHLISCHLÄGER 1977, S. 27). Die Auswertung der 672 Fragebögen erfolgte vor allem im Hinblick auf die berufspraktische Relevanz der verschiedenen pädagogischen Subdisziplinen zurechenbaren Literatur aus Studium, Referendariat und Berufspraxis und mit Interesse an den häufigsten konkret genannten Publikationen.
- 2 Meine Überlegungen basieren auf einer kleinen empirischen Untersuchung zur Literaturrezeption von Studierenden der Pädagogik. Vom Sommersemester 1994 bis zum Sommersemester 1995 wurden – unter Mithilfe staatlicher und akademischer Prüfungsämter sowie einiger hilfsbereiter Kollegen, für deren vielseitige Unterstützung ich mich an dieser Stelle noch einmal bedanken möchte – Examenkandidaten der verschiedenen Studiengänge der Pädagogik (Diplom, Magister, Promotion, Lehrämter) befragt. Über den Zeitraum eines Jahres sollten die Absolventen erfaßt werden, möglichst zum Zeitpunkt des Studienabschlusses bzw. des Überganges in den Beruf oder in einen weiteren Ausbildungsabschnitt. Die Fragebögen wurden z. T. von den Prüfungsämtern bei der Zeugnisvergabe ausgehändigt oder mitverschickt, z. T. bei der letzten schriftlichen Prüfung ausgegeben, z. T. nach absolvierter Prüfung zugesandt, z. T. bei der

nur einen Zweifel an einer im wesentlichen unveränderlichen Kontinuität der Disziplin und ihrer Ausbildung voraus (vgl. NEUMANN/OELKERS 1981), sie ist allgemeiner und hat eine andere Zielsetzung. Sie spricht alle Studiengänge an und versucht damit die ganze Breite des Faches Erziehungswissenschaft als pädagogische Ausbildung zu erfassen, und sie zielt letztlich auf die während des Studiums durch Literaturrezeption konstituierten Pädagogen, auf deren Identität und Struktur, d. h. sie rückt die Rezeption von pädagogischer bzw. erziehungswissenschaftlicher Literatur in der Offenheit und Unbestimmtheit berufspraktischer Verwendung während der Studienzeit in den Mittelpunkt. Von Interesse wären nicht nur eine Erhebung von disziplinären und thematischen Schwerpunkten der Literaturrezeption, sondern auch eine der benutzten Zeitschriften, Lexika und Handbücher, Einführungen und Geschichten der Pädagogik, der gelesenen Klassiker, der als bedeutsam eingeschätzten und intensiv bearbeiteten pädagogischen Ansätze und Theorien, der studentischen Beurteilungen und Bewertungen fachwissenschaftlicher und/oder pädagogischer Literatur.

3. *Fachwissenschaftliche oder pädagogische Studienorientierung?*

Die Literaturrezeption der Studierenden ist zunächst bestimmt durch Studien- und Prüfungsordnungen. Besonderheiten der lokalen Universitätskulturen ergeben sich – vor aller Spezifik des Lehrangebots oder den wissenschaftlichen Schwerpunkten oder den Vorlieben der Lehrenden – zunächst aus den angebotenen Studiengängen. Die angehenden Sekundarstufenlehrer schreiben ihre Hausarbeiten zumeist in den Fachwissenschaften und definieren ihre Studienschwerpunkte über ihre Fächer, nur eine Minderheit wählt Themen und Studienschwerpunkte aus der Pädagogik. Demgegenüber dominieren bei den Studierenden für die Primarstufe (fach-)didaktische, (grund-)schulpädagogische und psychologische Hausarbeitsthemen, während als Studienschwerpunkte zumeist fachwissenschaftliche, weniger allgemeinpädagogische definiert werden. Studierende der Diplompädagogik bearbeiten in ihren Hausarbeiten fast ausschließlich pädagogische Themen, die wie ihre Studienschwerpunkte aus den nicht-schulbezogenen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft stammen. Die Allgemeine Pädagogik gehört insgesamt wie Philosophie oder Wissenschaftstheorie heute nur in seltenen Fällen zu den Studienschwerpunkten der Studierenden der Pädagogik.

Ein Indikator für die jeweiligen wissenschaftlichen, allgemeinpädagogischen

letzten Absprache vor der Prüfung von den Prüfern ausgeteilt. Aus Gründen des Datenschutzes und zur Sicherung der Anonymität wurde dieses indirekte Verfahren gewählt. Insgesamt 915 Fragebögen wurden an Prüfer und Prüfungsämter ausgegeben, die genaue Zahl der verteilten Fragebögen läßt sich aber wegen des Verteilungsverfahrens nicht angeben. Die Rücklaufquote ist sehr niedrig, wohl vor allem wegen eines fehlenden Motivs, nach absolvierter Prüfung und abgeschlossenem Studium an einer studienbezogenen Befragung teilzunehmen.

Von den 68 Antwortenden sind 42 weiblich und 25 männlich (1 o. A.); an der Humboldt-Universität Berlin studierten 14, an der Universität Bielefeld 42, in Duisburg 12. Den Studienort gewechselt haben insgesamt 16, davon haben 7 auch im Ausland studiert. 20 studierten Lehramt Primarstufe (16 weiblich; 3 männlich; 1 o. A.), 28 Lehramt Sekundarstufe I/II (16; 12), 17 Diplom (10; 7), 3 bereiteten sich auf die Promotion vor (0; 3).

oder berufsspezifischen Orientierungen wären die Bücher, die während des Studiums zur Kenntnis genommen oder auszugsweise gelesen wurden und insbesondere die, die Gegenstand besonders intensiver Auseinandersetzung waren. Geht man davon aus, daß ein wissenschaftliches Studieren die intensive Auseinandersetzung mit Theorien und Konzepten impliziert und dies auch die Arbeit an und mit Büchern bedeutet, so lassen sich an den Titeln grundlegende Orientierungen identifizieren. Angesichts eines pluralistischen Angebots einerseits und einer Vielfalt studentischer Interessen andererseits sind signifikante Häufigkeiten einzelner Buchtitel erst bei einer großen Stichprobe zu erwarten, Tendenzen grundlegender Orientierungen dürften sich aber bereits früh abzeichnen. Bei den Studierenden für die Lehrämter, besonders deutlich bei den angehenden Grundschulpädagogen, kann man eine Konzentration auf Schulpädagogik, Didaktik und Fachdidaktik feststellen, dagegen findet man eine Beschäftigung mit den anderen pädagogischen Subdisziplinen ausschließlich bei den zukünftigen Diplompädagogen. Für die Lehramtsstudenten der Primarstufe, weniger der Sekundarstufe, haben reformpädagogische Texte, sowohl die Primär- wie die Sekundärliteratur, eine besondere Bedeutung. Allgemeinpädagogische Literatur steht für Studierende des Lehramts für die Sekundarstufen im Mittelpunkt, teils auch für Diplomstudenten, Bücher der (pädagogischen) Psychologie finden zumeist die Aufmerksamkeit von Lehramtsstudenten, die der Sozialwissenschaften eher von Diplomstudenten. Die Beobachtungen zur Lektüre der Studierenden lassen auf eine grundlegende Orientierung am Studienziel schließen, so daß sich die Frage stellt, ob die mit der Differenzierung pädagogischer Professionen einhergehende Spezialisierung bereits in der akademischen Ausbildung, trotz aller Vernetzung des Lehrangebots, einen Verzicht auf ein disziplinär gemeinsames Wissen impliziert.

Ein möglicher Indikator für heterogene Orientierungen an den unterschiedlichen pädagogischen Berufsfeldern bzw. für eine gemeinsame Orientierung an den Problemen der pädagogischen Disziplin und ihrer Professionen wäre die Verwendung von Zeitschriften während des Studiums. Der Eindruck einer deutlichen Differenzierung der Studierenden nach ihren Studienzielen bestätigt sich durch Fragen nach den abonnierten und den gelesenen Fachzeitschriften. Während Doktoranden und Diplomanden häufiger als die Studierenden für die Lehrämter Fachzeitschriften abonniert haben und sie auch in der Mehrzahl pädagogische Zeitschriften lesen, ist besonders die unterschiedliche Wertschätzung der Verwendung pädagogischer Zeitschriften unter den Lehramtsanwärtern bemerkenswert: Die meisten Studierenden der Grundschulpädagogik scheinen pädagogische Fachzeitschriften zu lesen, spätere Sekundarstufenlehrer dagegen kaum. Allerdings beziehen sich die Primarstufenstudenten fast ausschließlich auf grundschulpädagogische Zeitschriften, die Diplomstudenten zumeist auf Zeitschriften der nicht-schulischen Teildisziplinen. Allgemeinpädagogische Zeitschriften werden gelesen und abonniert von Doktoranden, Diplomanden und auch von Studierenden für die Sekundarstufen. Die Orientierung der Studierenden scheint eher bezogen auf das anvisierte Berufsfeld als unspezifisch pädagogisch zu sein, zudem eher pädagogisch-berufspraktisch als erziehungswissenschaftlich-theoretisch. Aber vielleicht ist viel bemerkenswerter, daß ein Teil der Studierenden (mehr als die Hälfte der an der Befragung Teilnehmenden) überhaupt pädagogische Zeitschriften und damit aktuelle Forschungen

und Reflexionen, Konzepte und Informationen beachten, daß diejenigen, die angeben, pädagogische Zeitschriften öfter zu lesen, zumeist mehr als eine heranziehen, und daß schließlich Zeitschriften für das Allgemeine bzw. für die ganze Disziplin überhaupt zur Kenntnis genommen werden.

4. *Studieren als Ausbildung oder als Bildung?*

Gutgemeinte, d. h. vor allem am Studienerfolg orientierte Ratschläge legen den Studierenden eine frühe Entscheidung für die späteren Prüfer nahe, die Lektüre von deren Literaturempfehlungen (nebst der regelmäßigen Mitarbeit in deren Seminaren und Vorlesungen) sowie die Abstimmung der eigenen Bücherauswahl mit ihnen (vgl. MÜLLER 1994 a, S. XIII). Grundlage für diese Ratschläge ist das Prüfungssystem, die Heterogenität des pädagogischen Wissens und seiner Beurteilungskriterien, schließlich auch ein fehlender Kanon in der Pädagogen-Ausbildung. „Kein Prüfungskandidat kann davon ausgehen, daß Prüfer und Beisitzer dieselben zehn Bücher für lesenswert halten“ (HENNINGSEN 1980, S. 17). Mit den pragmatischen Empfehlungen ist das Problem der Identität der Disziplin als gemeinsamer Ausbildung der pädagogischen Professionen zwar aufgeworfen, aber im Grunde umgangen, da weder auf empirischer Datenbasis beschrieben und analysiert noch systematisch-konzeptionell bearbeitet.

Aber teilen alle diese nutzenorientierte Einstellung? Die relative Ungeregeltheit der pädagogischen Studiengänge läßt zugleich „den Studierenden Freiräume zur Selbstentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung“ (JAKOB 1994, S. 49). Die Studierenden können nicht nur innerhalb des gegebenen Rahmens von Studienziel und -anforderungen eigene Schwerpunkte setzen, sondern auch das ganze Studium weniger als Qualifikation und Zertifikatserwerb denn als Bildung der Persönlichkeit verstehen. Neben eine Orientierung an einem Studien- und Berufsziel können auch andere Ziele und Orientierungen rücken, die z. B. die eigene Lektüre und die Auseinandersetzung mit Literatur beeinflussen. Über diese unterschiedlichen Stellungen zu Studium und Berufsvorbereitung, über die grundlegenden Selbst- und Zukunftsbilder könnte die Auswahl der Fachbücher Aufschluß geben, die unabhängig von Seminaren und Examensvorbereitungen und außerhalb des Studiums gelesen, reflektiert, diskutiert worden sind.

Wenn der erste Eindruck nicht täuscht, so beschränken die Studierenden – ungeachtet ihrer sonstigen literarischen Interessen – ihre Beschäftigung mit wissenschaftlicher Literatur zumeist auf das im Studium und für die Prüfungen Erforderliche. Zugleich setzt sich aber ein Teil der Studierenden (knapp die Hälfte der Antwortenden) in eigener Initiative mit Texten auseinander, die sie von unmittelbar notwendiger und prüfungsrelevanter Literatur unterscheiden und außerhalb ihres eigenen, auf einen Abschluß und berufliche Verwendung orientierten Studiums verorten. Hier sind die Interessen weit gestreut, sie reichen von Belletristik, allgemeinen Ratgebern, fachwissenschaftlicher Literatur und der Bibel über pädagogische Theorien (ROUSSEAU, HEYDORN, VON HENTIG, Reformpädagogern) und Geschichten bis hin zu aktuellen politischen Problemen (wie z. B. Rechtsradikalismus, Wende in der DDR), feministischer Theorie, Gesellschaftstheorie (M. WEBER, U. BECK), Sozialphilosophie (K. MARX, Frankfur-

ter Schule) und allgemeiner Philosophie (F. NIETZSCHE, J.P. SARTRE, L. WITTGENSTEIN). Unabhängig davon, ob diese Theorien im Lehrangebot enthalten sind oder sein sollten, und deutlich von ihrer sonstigen Lektüre unterschieden, halten die Studierenden die Rezeption und Aneignung dieser Literatur für sich, für ihre Bildung für wichtig.

5. *Gemeinsames Wissen um das Allgemeine der Pädagogik oder fragmentarische Spezialisierung?*

„Wo bleibt das Allgemeine?“ fragt M. WINKLER und diagnostiziert angesichts des heutigen Zustandes des disziplinären Diskurses, der Bedürfnisse der inzwischen etablierten pädagogischen Professionen und der öffentlichen pädagogischen Diskussion einen „Niedergang der Allgemeinen Pädagogik“, der allerdings zugleich mit einer empirischen Verallgemeinerung von Pädagogik einhergehe (vgl. 1994 a, S. 93 ff.). Den „Bedeutungsverlust der Allgemeinen Pädagogik“ macht H.-H. KRÜGER (1994, S. 116) an Analysen zu Stellenausschreibungen (vgl. RAUSCHENBACH/CHRIST 1994) und zum thematischen und methodischen Wandel von erziehungswissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten (vgl. MACKE 1994) fest.

Dieser Bedeutungsverlust läßt sich auch für die pädagogischen Ausbildungsgänge konstatieren. „Wenngleich die universitären Prüfungsordnungen für Lehrer und Sozialpädagogen Themen der Allgemeinen Pädagogik vermerken und selbst die Fachhochschulen für Sozialwesen ihr die Funktion eines ‚zentralen Faches‘ zugestehen, provozieren die einschlägigen Lehrveranstaltungen als bloß belegpflichtig nur den nachlässigen Umgang mit der Wahrheit über ihren Besuch. Ohnedies rechnet man bei der Allgemeinen Pädagogik ... mehr mit der persönlichkeitsformenden Leistung einer ‚pädagogischen Bildung‘ und weniger mit szientifisch gesicherten Inhalten“ (WINKLER 1994 a, S. 95).

Beobachtungen zur Literaturrezeption von Studierenden scheinen WINKLERS und KRÜGERS Thesen ebenfalls zu bestätigen. Die bekannten neueren Werke zur Allgemeinen Pädagogik gehören wie die zur Geschichte der Pädagogik nicht zum Standardrepertoire dessen, was Pädagogen lesen. Ausgehend von WINKLERS Hinweis auf die „pädagogische Bildung“ durch Allgemeine Pädagogik wäre genauer zu bestimmen, ob die von den Studierenden wahrgenommene und rezipierte Literatur, ungeachtet ihrer spezifischen Themen und ihrer Zugehörigkeit zu einer der pädagogischen Teildisziplinen, nicht ebenfalls dies leisten, nämlich in ihrer (reflexiven) Aneignung eine „pädagogische Bildung“ zu ermöglichen. Worin diese „pädagogische Bildung“ besteht, wäre unter Berücksichtigung empirischer Befunde realistisch zu beschreiben. Was die pädagogische Identität der erziehungswissenschaftlich ausgebildeten Professionen de facto ausmacht, wäre – vor aller larmoyanten Klage über den Verlust von Identität, vor allen Defizitbehauptungen und normierenden Verbesserungsvorschlägen – empirisch fundiert überhaupt erst zu bestimmen.

Orientiert man sich an KRÜGERS Erwartungen an zu vermittelnde Wissenskomplexe und zuständige Teildisziplinen³, so fragt sich, ob und wie die Studie-

3 „In Kooperation mit den Nachbardisziplinen (Psychologie, Soziologie, Politologie, Philosophie)

renden sich das allgemeine Wissen um die Disziplin unter Vernachlässigung allgemeinpädagogischer Literatur aneignen. Auch wenn einführende oder grundlegende Veranstaltungen zur Erziehungswissenschaft von Lehrenden wie Studierenden zumeist als lästige und zu vermeidende Pflicht angesehen und oft als mißlungen beurteilt werden, letztlich also ungeliebt sind, so scheint doch die Erwartung an die Studierenden der Erziehungswissenschaft legitim, sich über die Disziplin und ihre Geschichte, ihre Fragestellungen, Grundbegriffe, Theorien und Methoden einen Überblick zu verschaffen. Und wenn dies nicht durch eine intensive Auseinandersetzung mit einer „Allgemeinen Pädagogik“ zu erwarten ist, so doch durch die Beschäftigung mit deren modernem Surrogat, einer „Einführung in die Pädagogik“. Aber die meisten Studierenden haben nicht mit einer „Einführung“ gearbeitet, die wenigsten haben eine Geschichte der Erziehung oder eine der Pädagogik gelesen, nur eine verschwindende Minderheit scheint sich sowohl mit einer Einführung als auch einer Geschichte der Erziehung/Pädagogik Wissen angeeignet zu haben.

Nun könnte man vermuten, daß sich die Studierenden Grundbegriffe und Grundlagen über Lexika oder Enzyklopädien, über Hand- oder Wörterbücher der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft aneignen. Aber knapp die Hälfte (der Antwortenden aus der Befragung) verzichtet ganz auf diese Hilfsmittel. Um so weniger ist zu erwarten, daß die Studierenden sich vermittels Lexika, Enzyklopädien, Hand- und Wörterbüchern über die Disziplin und deren begriffliche und theoretische Grundlagen in Kenntnis setzen. So wird die Beobachtung nicht zurückzuweisen sein, daß sich ein Teil der Studenten weder aus Einführungen noch aus Lexika über das fragliche Wissen informieren.

Angesichts dieses Befundes könnte man die Suche nach dem Allgemeinen der Disziplin Erziehungswissenschaft und der pädagogischen Professionen in den individuellen Lektüren als Frage nach gelesenen Klassikern fortsetzen, insofern diese als ein pädagogischer Ansatz oder ein pädagogisches System eine Einführung in die traditionellen Fragestellungen, zumindest aus einer spezifischen Perspektive, versprechen, auch wenn eine Klassikerlektüre kein Ersatz für einen Überblick über die Geschichte oder Systematik, die aktuellen Fragestellungen, den allgemeinen Forschungsstand oder die Theoriediskussionen der Disziplin sein kann. Die meisten Studierenden (drei Viertel der Antwortenden) scheinen sich während ihres Studiums mit mindestens einem Klassiker auseinanderzusetzen, wobei das Verständnis von „Klassiker“ sehr unterschiedlich ist. So werden oftmals auch aktuelle teildisziplinäre Standardwerke oder bekanntere neuere Autoren zu den „Klassikern“ gerechnet. Darüber, wer ein „Klassiker“ der Disziplin ist oder sein soll, läßt sich mit Sicherheit lange streiten. Ein Vergleich der Resultate einer repräsentativen empirischen Befragung unter Studierenden mit den Analysen von Zeitschriften der Disziplin (vgl. MENCK 1992) oder der Geschichte der Disziplin (vgl. WINKLER 1994b) wäre sicherlich lohnend.

und den Teildisziplinen ist die Allgemeine Erziehungswissenschaft vorrangig für die Vermittlung des erziehungswissenschaftlichen Disziplinwissens, der Grundbegriffe, Geschichte, Theorieströmungen und Forschungsmethoden sowie des adressaten- und situationsbezogenen Wissens, des Wissens über die Klientel und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von pädagogischen Situationen zuständig“ (KRÜGER 1994, S. 126f.).

Zu den meistgenannten gelesenen „pädagogischen Klassikern“ der letzten Jahre gehören anscheinend J. PIAGET, M. MONTESSORI, J.-J. ROUSSEAU, J.H. PESTALOZZI, W. KLAFFKI, S. FREUD und P. PETERSEN. Vergleicht man die von Studierenden angegebenen klassischen Autoren oder Werke mit Empfehlungen zur „Literatur zum Studium der Pädagogik“ (BÖHM 1994, S. 757 ff.) bzw. den „persönlichen Empfehlungen“ in einer ganz anders ausgerichteten Einführung in das Studium (MÜLLER 1994b, S. 467 f.) oder der zweibändigen Auswahl der „Klassiker der Pädagogik“ (SCHEUERL 1991), so ist einerseits die Hälfte der von den Studierenden genannten Klassiker in diesen Darstellungen bzw. Literaturlisten nicht zu finden; und so vermißt man andererseits bei den Befragungsergebnissen die meisten Namen⁴, geschweige denn, daß die jeweiligen Werke übereinstimmen. Differenzen zwischen Literaturempfehlungen und faktischer Lektüre lassen sich also leicht feststellen, und sie sind auch zu erwarten, da die Frage, wer ein „pädagogischer Klassiker“ sei, heterogen beantwortet wird. Wissenschaftlich zu klären bleibt dann, warum (unter welchen Bedingungen und von wem) jemand als Klassiker angesehen wird.

Umfang und Intensität, thematische Schwerpunkte und Intentionen studentischer Lektüre variieren stark. Nicht nur Arbeitstechniken und die Einstellung zu Büchern sind sehr heterogen – sie reichen von Studierenden, die keine Bücher und kaum Kopien besitzen, bis zu denen, die Bibliotheken mit bis zu 1000 pädagogischen Büchern ihr eigen nennen, hunderte von Kopien anfertigten und mehrere pädagogische Zeitschriften abonniert haben. Unter der Perspektive auf das Allgemeine von Disziplin und Professionen reicht die Spannweite von der Gruppe, die sowohl Klassiker rezipieren, mit einer Einführung und/oder Geschichte der Pädagogik gearbeitet haben und Fachzeitschriften nutzen, bis zu der Gruppe von Studierenden, die ohne Klassiker- und Einführungslektüre und ohne Verwendung von lexikalischen Hilfsmitteln ihr pädagogisches Examen bestehen.

Die Beobachtungen, was Studierende der Erziehungswissenschaft während ihres Studiums gelesen haben, provozieren schließlich auch die Frage, was sie denn lesen sollten. Zur Begründung von Empfehlungen und Auswahlkriterien sind systematische Überlegungen erforderlich. Damit solche Anstrengungen nicht haltlos sind, bedarf es empirischer Forschung über den faktischen Kanon pädagogischer Literatur im Spannungsfeld von Studienangeboten und beruflichen Zielen, von Prüfungsanforderungen und individuellen Interessen der Studierenden. Die vorgestellten Überlegungen anhand einiger Einzelbefunde können nur erste Schritte sein, an vielen Stellen wünschte man sich umfangreicheres Datenmaterial, aber angesichts dessen, was vorliegt, scheint eine Fortsetzung und Vertiefung durchaus lohnend zu sein.

4 Aus BÖHMS Liste von 78 „pädagogischen Hauptwerken“ fehlen 56, aus MÜLLERS Liste mit 21 Namen 17, aus SCHEUERLS Bänden mit 43 Klassikern 27. Bei einer größeren Stichprobe würden sich die Zahlenverhältnisse anders darstellen.

Literatur

- BENNER, D.: Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1. Stuttgart 1983, S. 283–300.
- BÖHM, W.: Literatur zum Studium der Pädagogik. In: W. BÖHM: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 1994, S. 747–759.
- BREZINKA, W.: Empirische Erziehungswissenschaft und andere Erziehungstheorien: Differenzen und Verständigungsmöglichkeiten. In: W. BREZINKA: Aufklärung über Erziehungstheorien. Beiträge zur Kritik der Pädagogik. München/Basel 1989, S. 322–336.
- FLITNER, W.: Rückschau auf die Pädagogik in futuristischer Absicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976), S. 1–8.
- HEID, H.: Zur Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 4 (1987), S. 225–251.
- HENNINGSEN, J.: Meilen-, Grenz- und Grabsteine. 15 Jahre Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik. In: D. LENZEN (Hrsg.): Erziehungswissenschaft im Übergang – verlorene Einheit, Selbstteilung und Alternativen. Jahrbuch für Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1980–1982, S. 15–31.
- HOFFMANN, D.: Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Unübersichtlichkeit der Erziehung. In: R. UHLE/D. HOFFMANN (Hrsg.): Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip? Weinheim 1994, S. 13–31.
- HORN, K.-P./WIGGER, L.: Vielfalt und Einheit. Über Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. In: K.-P. HORN/L. WIGGER (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 13–32.
- HOUNSELL, D.: Lehr- und Lernforschung im Hochschulbereich. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10. Stuttgart 1983, S. 355–366.
- JAKOB, G.: Der Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 17 (1994), H. 29, S. 47–56.
- KRÜGER, H.-H.: Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft. In: H.-H. KRÜGER/T. RAUSCHENBACH (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München 1994, S. 115–130.
- LENZEN, D.: Erziehungswissenschaft – Pädagogik. Geschichte – Konzepte – Fachrichtungen. In: LENZEN 1994, S. 11–41 (a).
- LENZEN, D.: Allgemeine Erziehungswissenschaft für Anfänger. In: MÜLLER 1994, S. 3–22 (b).
- LENZEN, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994.
- LÜDERS, CH.: Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudienganges Sozialpädagogik. Weinheim 1989.
- LÜDERS, CH.: Erziehungswissenschaftliches Studium und pädagogische Berufe. In: LENZEN 1994, S. 568–591.
- MACKE, G.: Disziplinärer Wandel. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Verselbständigung ihrer Teildisziplinen. In: KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994, S. 49–68.
- MENCK, P.: Klassikerzitate als Argumente – Eine Skizze. In: H. PASCHEN/L. WIGGER (Hrsg.): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim 1992, S. 221–231.
- MÜLLER, D.K.: Eine ganz persönliche Empfehlung an die ‚Erstsemester‘. In: MÜLLER 1994, S. IX–XV (a).
- MÜLLER, D.K.: Literaturhinweise. In: MÜLLER 1994, S. 463–468 (b).
- MÜLLER, D.K. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Eine Einführung in das Studium. Köln/Weimar/Wien 1994.
- Neumann, D./OELKERS, J.: Folgenlose Moden? Beobachtungen zur Trivialisierung der Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 35 (1981), S. 623–648.
- OEHLISCHLÄGER, H.-J.: Zur Praxisrelevanz pädagogischer Literatur. Strukturen und Trends zur Literaturrezeption praktizierender Lehrer. Ein Beitrag zur Rezeptionsforschung. Diss. PH Westfalen-Lippe. Rinteln 1977.
- RAUSCHENBACH, T./CHRIST, B.: Abbau, Wandel oder Expansion? Zur disziplinären Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Stellenbesetzungen. In: KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994, S. 69–92.
- SCHUEERL, H. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. 2 Bde. München ²1991.

- STURZENHECKER, B.: Wie studieren Diplom-Pädagogen? Studienbiographien im Dilemma von Wissenschaft und Praxis. Weinheim 1993.
- STURZENHECKER, B.: Die Zwickmühle – Dipl.-Päd.-Studienbiographien im Dilemma von Theorie und Praxis. In: *Der pädagogische Blick* 2 (1994) H. 2, S. 68–83.
- TENORTH, H.-E.: Vielfalt pädagogischen Wissens und Formen seiner Einheit. Eine Erinnerung an Bekanntes. In: F. HEYTING/H.-E. TENORTH (Hrsg.): *Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. Weinheim 1994, S. 51–64.
- VOGEL, P.: Zur Rekonstruktion pädagogischer Wissensformen. In: P. ZEDLER/E. KÖNIG (Hrsg.): *Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven*. Weinheim 1989, S. 429–445.
- WINKLER, M.: Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik. In: KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994, S. 93–114 (a).
- WINKLER, M.: Ein geradezu klassischer Fall. Zur Traditionsstiftung in der Pädagogik durch Klassiker. In: HORN/WIGGER 1994, S. 141–168 (b).

Abstract

The reading behavior of students and the pedagogical theories dealt with during their studies have hardly been considered in research. Yet, an empirical study of these issues could provide information on which pedagogical theories are in fact appropriated by the students. If first interpretations of the results of a pretest are correct then the reading of pedagogical literature by students of educational science is largely determined by the different courses of studies (i. e., diploma in education/teacher at primary schools/teacher at secondary schools) and less so by a common disciplinary or professional self-image, and the students mostly restrict their readings to what is required for their specific courses and for the exams. This has led to a specialization and fragmentarization of knowledge.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Lothar Wigger, Universität München, Lehrstuhl Pädagogik II, Leopoldstr. 13, 80802 München